Familias, comunidad y escuela en el contexto de la cogestión educativa rural. Artículo de María Amalia Miano**.** Praxis educativa, Vol. 29, N° 2 mayo - agosto 2025. E -ISSN 2313-934X. pp. 1-19. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290214

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual

ARTÍCULOS

Familias, comunidad y escuela en el contexto de la cogestión educativa rural

Families, community and school in the context of rural educational co-management

Famílias, comunidade e escola no contexto da cogestão educacional rural

María Amalia Miano
Universidad de San Martin, INCLUIR, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
amiano@unsam.edu.ar
ORCID 0000-0003-1724-1188

Recibido: 2024-08-11 | **Revisado**: 2025-01-26 | **Aceptado:** 2025-02-17

Resumen
Presentamos un análisis de dos instancias convocadas por un Centro Educativo de alternancia para elaborar proyectos junto con la comunidad rural, orientados a la mejora de la calidad de vida de las familias rurales. En ese contexto, analizamos las dinámicas que adquieren esos espacios a partir de identificar las problemáticas, tensiones y posicionamentos que asumen los diversos actores que participan. Metodológicamente, realizamos un análisis categorial de transcriptos de audios generados a partir de la observación participante realizada en estos espacios. Concluimos que, en estos Centros Educativos, se asigna un rol activo a las familias en relación con las posibilidades de crear estrategias que mejoren su calidad de vida. Al mismo tiempo, observamos un alto grado de complejidad para lograr construir consenso entre los diversos actores que participan.
Palabras clave: educación rural, cogestión educativa, comunidad, familia, participación

Abstract
We present an analysis of two instances convened by an alternating educational centre to develop projects together with the rural community, aimed at improving the quality of life of rural families. In this context, we analyse the dynamics of these spaces by identifying the problems, tensions and positions assumed by the various actors involved. Methodologically, we carried out a categorical analysis of audio transcripts generated from the participant observation carried out in these spaces of participation. We conclude that in these Educational Centres, families are assigned an active role in relation to the possibilities of creating strategies to improve their quality of life. At the same time, we observed a high degree of complexity in building consensus among the various actors who participate in these spaces.
Keywords: rural education, educational co-management, community, family, participation

Resumo
Apresentamos uma análise de duas instâncias convocadas por um centro de formação alternada para desenvolver projetos junto à comunidade rural, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das famílias rurais. Nesse contexto, analisamos a dinâmica desses espaços, identificando os problemas, as tensões e as posições assumidas pelos diversos atores envolvidos. Metodologicamente, realizamos uma análise categórica das transcrições de áudio geradas a partir da observação participante realizada nesses espaços de participação. Concluímos que, nesses Centros Educacionais, as famílias têm um papel ativo em relação às possibilidades de criar estratégias para melhorar sua qualidade de vida. Ao mesmo tempo, observamos um alto grau de complexidade na construção de consenso entre os diversos atores que participam desses espaços.
Palavras-chave: educação rural, cogestão educacional, comunidade, família, participação

Introducción

En este artículo, abordaremos los vínculos que se establecen entre escuela, familias y comunidad en el contexto de un Centro Educativo para la Producción Total (CEPT de aquí en adelante), escuela rural de alternancia del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Para ello, nos centraremos en la figura de la cogestión, que puede definirse inicialmente como un espacio de participación en el cual las familias de los estudiantes tienen un rol activo en la toma de decisiones junto con docentes y directivos de estos centros.

Originalmente, las escuelas de alternancia surgen en Francia, en 1935, a partir de la autoorganización de familias de ámbitos rurales que tenían la necesidad de que sus hijos continuaran la escolarización una vez finalizados los estudios primarios. En ese entonces, unas pocas familias de un pueblo rural del sudoeste francés, junto a un cura llamado Pierre-Joseph Granereau, inauguran una práctica escolar amoldada a sus necesidades: la alternancia (Dinova, 1997). Esta, organizativamente, implicaba que los estudiantes permanecieran un tiempo en la parroquia devenida escuela, y luego en sus hogares, ayudando en las actividades productivas realizadas por las familias. El rol activo de las familias en la toma de decisiones se vislumbra desde los inicios de esta forma escolar, según lo documentado por el mismo Granereau en su *Libro de Lauzum* (2023). A partir de 1960, las escuelas de alternancia comienzan a expandirse por todo el mundo, primero hacia distintos países de África, luego hacia América Latina y también, a comienzos de la década de 1990, se incorporan Asia y América del norte al mapa mundial de las escuelas de alternancia (Miano y Heras, 2019). Actualmente, existen alrededor de mil trescientas escuelas de alternancia distribuidas en distintos países del mundo.

En Argentina, la primera escuela de alternancia se abre en 1969, al norte de la provincia de Santa Fe, en la localidad rural de Moussy. En este caso, un grupo de familias de pequeños productores rurales, un docente, el Movimiento Rural de Acción Católica de la diócesis de Reconquista y las Ligas Agrarias del norte de Santa Fe se contactaron con las escuelas de Francia y se organizaron para abrir la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) Nº 8.202 (Miano, 2019). Actualmente, Argentina cuenta con escuelas EFA en las provincias de Santa Fe, Misiones, Corrientes, Córdoba y Santiago del Estero. También en nuestro país, en 1989, en la provincia de Buenos Aires, se abren los Centros Educativos para la Producción Total cogestionados entre las familias de los estudiantes, los docentes y el Estado, a través del consejo escolar dependiente del Ministerio de Educación provincial.

La provincia de Buenos Aires cuenta con un total de 35 CEPT que cubren casi la totalidad del territorio. Cada CEPT es, al mismo tiempo, una asociación civil de padres y madres que cuenta con un Consejo de Administración. A su vez, los 35 CEPT están nucleados en una organización de segundo grado que se denomina FACEPT (Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total). Estas escuelas adquieren relevancia por sostener el arraigo de las poblaciones en los ámbitos rurales, puesto que la alternancia permite que los jóvenes continúen colaborando en las actividades productivas que realizan sus familias, a la vez que facilita el acceso al establecimiento escolar al reducir la cantidad de veces que hay que trasladarse hacia las escuelas (ya que los estudiantes permanecen dos semanas en sus hogares y una semana en el centro educativo).

Generar arraigo en el ámbito rural se vuelve un hecho relevante si se analiza a la luz de la situación económica y social del agro argentino. De acuerdo con Sili (2019), en la segunda mitad del siglo XX:

> La industrialización, el crecimiento del transporte automotor, la mejora sustancial de la calidad de vida en las ciudades y el desarrollo tecnológico en el sector agropecuario, explican las nuevas dinámicas demográficas entre las cuales sobresale la sistemática disminución de la población rural. (p. 92)

Según este autor, a partir de datos de los censos nacionales de población, en nuestro país, se pasa de 6 millones de habitantes rurales en 1947 a 3,6 en 2010, lo cual representa tan solo el 9 % de la población total del país. Actualmente, para matizar esta situación, algunos autores (Galer *et al.*, 2023; Sili, 2019) identifican un proceso por el cual ciertos sectores de la población (principalmente jóvenes y jubilados) migran desde centros urbanos hacia zonas rurales para el desarrollo de nuevas actividades, estar en contacto con la naturaleza y tener mayor disponibilidad de tiempo. A su vez, se identifica un movimiento de la población rural dispersa hacia localidades de menos de 2.000 habitantes. Estos movimientos poblacionales repercuten en las dinámicas y relaciones sociales locales, ya que se percibe una refuncionalización de los espacios y las formas de habitar que conllevan, en algunas ocasiones, según lo hemos documentado en nuestro trabajo de campo, a tensiones entre los distintos actores que habitan en las zonas rurales.

En cuanto a las características de la estructura social agraria de la provincia de Buenos Aires donde se encuentran los CEPT, se trata de una región que históricamente ha moldeado el capitalismo agrario argentino, en la cual se manifiesta un proceso de agriculturización (desplazamiento de la actividad ganadera por la agrícola) y sojización (preponderancia del cultivo de la soja sobre los demás cultivos) (Giordani, 2023). Se trata de la región en la cual la disminución de la población se dio de manera más drástica (Sili, 2019). Otros fenómenos que se perciben en esta provincia están vinculados a la diversificación en el uso de la tierra (Feito, 2014) y el uso intensivo de agrotóxicos (Ricca y Dubois, 2019; Vega y Kindernecht, 2022).

Sostenemos que, dado este contexto, es relevante analizar los vínculos que se establecen entre escuela, familias y comunidad en el marco de la cogestión para identificar, describir e interpretar las potencialidades y tensiones de los procesos de participación multiactorales en relación con las problemáticas presentes, hoy, en los ámbitos rurales. En la "Normativa específica para el Programa CEPT" de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la provincia de Buenos Aires (2006), se explicita la idea de que la población rural debe construir sus propias políticas y, para esto, ponen en juego tres procesos: la participación, entendida como "un proceso que parte desde lo individual o familiar y trasciende necesariamente hacia una instancia comunitaria y política" (p. 12); la autogestión, "que privilegia la construcción de espacios de poder desde la capacidad de hacer con otros" (p. 12); y, por último, la cogestión, como "un proceso asociativo político, de trabajo conjunto entre la comunidad organizada y distintas dependencias gubernamentales" (pp. 12-13). Estas tres esferas conciben la posibilidad de crear otros espacios de poder, locales, territoriales, que

permitan a la población rural diseñar sus propias políticas para mejorar su calidad de vida. Nuestra propuesta es caracterizar las dinámicas que adquieren estos procesos de participación comunitaria en el contexto de la cogestión educativa rural a partir de preguntarnos ¿qué problemáticas emergen en los espacios de interacción entre el CEPT y la comunidad rural?, ¿qué tensiones se generan entre los diversos actores que participan de estos espacios? y ¿cómo se dirimen las posibles soluciones a las problemáticas considerando los posicionamientos sociales e intereses de los actores involucrados?

Revisión bibliográfica de la articulación entre familias y comunidad en las escuelas de alternancia

En un trabajo anterior (Miano y Lara Corro, 2018), hemos realizado un relevamiento de la producción teórica producida en el campo de la pedagogía de la alternancia. Esta sistematización nos permitió constatar que, de los cuarenta países en los cuales hay escuelas de alternancia, sólo en ocho se ha generado producción académica respecto a esta forma escolar (Argentina, Brasil, Colombia, España, Francia, Guatemala, Italia y Perú).

Dicha revisión nos permitió elaborar cinco categorías semánticas a partir de las cuales ordenar las producciones en este campo: 1) pedagogía de la alternancia y desarrollo local-rural: se trata de trabajos que dan cuenta de las maneras en que la alternancia permite contrarrestar los desplazamientos de las poblaciones rurales hacia grandes centros urbanos como consecuencia de la producción a gran escala, la concentración de la propiedad de la tierra, la mecanización, la aplicación de agrotóxicos, entre otros (Lamas, 2016; Rotman, 2015); 2) análisis de los instrumentos pedagógicos de la alternancia y de las prácticas de los monitores: desarrollo de los instrumentos pedagógicos específicos de la alternancia que permiten articular práctica y teoría, formación y trabajo, espacio escolar y espacio comunal, tales como las visitas de los docentes a las familias, el plan de búsqueda, el cuaderno de campo que deben llevar los estudiantes, entre otros (Bock y Fagundes, 2014; Da Silva, 2019; de Sousa *et al.*, 2016; Godinho, 2013); 3) la pedagogía de la alternancia y la conformación de un sujeto crítico y arraigado al medio rural: trabajos que consideran que la alternancia brinda a las poblaciones rurales herramientas para resistir al proceso de expansión del capitalismo (do Amaral, 2013; Santana da Silva, 2012; Silva y Cavalcante, 2023); 4) análisis históricos de procesos de apertura de escuelas de alternancia en distintos países y regiones (Miano, 2019; Pettiti y Rodriguez, 2023); 5) pedagogía de la alternancia y educación para el trabajo: análisis que se enfocan en la alternancia como medio para la profesionalización de los estudiantes y su posterior inserción en el mundo del trabajo (Monge, 2016; Pentecoteau, 2012).

Esta revisión nos ha permitido constatar que los aspectos relacionados a los vínculos que se establecen entre familias y comunidad en las escuelas de alternancia por parte de actores sociales diversos no se han consignado como línea de trabajo específica en la literatura. Esta cuestión se vuelve relevante por el hecho de que la pedagogía de la alternancia implica la coordinación de acciones entre la comunidad rural organizada y representantes estatales (docentes, supervisores, funcionarios locales y provinciales), a la vez que sostiene sistemáticamente (al menos por definición) la construcción de un vínculo en paridad entre familias y escuela.

Sí pudimos identificar en Argentina trabajos que han tomado como eje las articulaciones entre diversos actores sociales, desde un enfoque histórico, para analizar la apertura de escuelas de alternancia en este país y los primeros años de funcionamiento de este sistema (Fernández y Welti, 2006; Pettiti y Rodrigues, 2023; Southwell, 2020). Sin embargo, tal como mencionamos, no hemos relevado trabajos que se centren en analizar en detalle las dinámicas que se dan en espacios convocados por las escuelas de alternancia para elaborar propuestas en conjunto con otros actores, para mejorar la calidad de vida de las familias rurales. Tal vez, el trabajo que más se acerca a este planteamiento es el realizado por Ameijeiras (2006), en el cual la autora se propone problematizar el concepto de participación desde la psicología social comunitaria, analizando la experiencia de un CEPT. Si bien la autora no desarrolla demandas y actores específicos, sí identifica algunas tensiones para efectivizar la participación de las familias, tales como las distancias, los costos para los traslados, las condiciones de trabajo de las familias y la falta de información y de formación para la participación.

Extendiéndonos más allá del campo de la literatura específica relacionado con la alternancia, a nivel internacional, existen estudios que analizan las relaciones entre escuelas, familias y comunidad en el campo educativo, principalmente para los niveles primario e inicial. Bravo-Delgado *et al.* (2020) han realizado una revisión reciente sobre el tema en Iberoamérica para el nivel básico. Afirman que, si bien la participación social se fue constituyendo como un tópico de relevancia en la comunidad científica internacional, las investigaciones sobre este tema en el ámbito educativo son considerablemente menores. En cuanto a las barreras que se mencionan en los trabajos que relevaron en relación con las posibilidades de vinculación entre escuela y comunidad, se destaca que perduran "visiones y prácticas tradicionales en torno al papel de las personas agentes de la educación y las formas de participación de la familia y la comunidad dentro de la escuela" (p. 14). Algo similar hemos relevado en los trabajos realizados en nuestro país, que documentan las relaciones entre familias y docentes para estudiar qué lugar ocupan estas relaciones, cómo se significa para cada uno la participación en la escuela y qué se espera de las familias por parte de la escuela (Cerletti y Santillán, 2018; Santillán, 2009; Petrelli, 2010).

Tomados en su conjunto, y revisando escritos de otros países latinoamericanos (Briseño, 2015; Mercado y Montaño Sánchez, 2015), estos trabajos han iluminado dos aspectos que tienen lugar en las relaciones entre familias y escuelas, contradictorios entre sí. Uno es el referido a las relaciones de poder que ejercen los docentes, directivos e inspectores sobre las familias en las escuelas, situaciones donde se identifica que existe segregación, tendencia a la expulsión del espacio escolar y discriminación, o bien el ejercicio de un poder que no considera a las familias como interlocutores válidos. Otro tipo de estudios han señalado, sin embargo, la existencia de relaciones de cooperación, con intenciones de trabajo en colaboración, sobre todo en los niveles de educación inicial.

Sostenemos que observar estas interacciones en los CEPT nos permite continuar aportando al desarrollo futuro de un campo específico, aún no explorado profundamente en la literatura de la pedagogía de la alternancia. Este análisis nos permitirá caracterizar el lugar otorgado a las familias en el marco de la cogestión, las demandas que se vinculan con los problemas presentes en los ámbitos rurales hoy, los tipos de articulaciones entre actores,

como así también las posibles tensiones que pueden emerger entre estos en espacios de participación.

Metodología

El trabajo realizado con los CEPT forma parte de un programa de investigación mayor titulado "Aprendizaje de y en Autogestión"[1], que se propone identificar dispositivos de aprendizaje desarrollados por organizaciones autogestionadas y por espacios de autogestión y cogestión dentro de instituciones públicas, en las áreas de arte y cultura, educación, salud mental y educación. La línea de educación rural en la cual estamos realizando la investigación con los CEPT cuenta con financiamiento específico de fondos públicos.

El trabajo de campo se inició en 2016, momento en el cual se estableció contacto con uno de los dos CEPT con los cuales estamos trabajando. En la siguiente tabla, se sistematizan las distintas etapas del trabajo de campo y las diversas instancias relevadas.

Tabla 1

Etapas e instancias del trabajo de campo

Período	**Espacios y actores relevados y técnicas de generación de la información**
Septiembre 2016 a marzo 2017	Entrevistas semiestructuradas con la directora y dos docentes del Centro Educativo N° 2.
Marzo 2017 a noviembre 2018	Observación participante en doce reuniones del Consejo de Administración del Centro Educativo N° 2; observación participante en cinco encuentros del programa "Desde el Pie".
Febrero a diciembre 2019	Realización de entrevistas al director y dos docentes del Centro Educativo N° 4; realización de un video con los estudiantes del Centro N° 2; formulación de un proyecto para solicitar financiamiento para construir un invernáculo (CEPT N° 2); observación participante en actividad desarrollada por el CEPT N° 2 en una comunidad rural vecina en el marco del programa "Desde el Pie".
Marzo 2020 a septiembre 2021 (los centros educativos de la provincia permanecieron cerrados por el COVID)	Diseño de una encuesta autoadministrada para conocer las estrategias implementadas por cada CEPT para sostener las actividades pedagógicas en la modalidad a distancia; observación participante en cuatro reuniones virtuales del Consejo de Administración del CEPT N° 4; organización de tres ciclos de conversatorios virtuales con docentes de los CEPT N° 2 y N° 4.
Noviembre 2021 a diciembre 2022	Entrevistas a la presidenta del Consejo de Administración, docente y secretario del CEPT N° 2; observación participante en tres reuniones del Consejo de Desarrollo Local, CEPT N° 2;

[1] Contamos con financiamiento del PICT 2019-01539 "La cogestión en la educación rural. Un análisis etnográfico y sociolingüístico de los procesos de tomas de decisión en escuelas de alternancia". FONCyT.

	observación participante en cinco reuniones del Consejo de Alumnos; seis clases del módulo de desarrollo local; dos clases del módulo plan de búsqueda; una actividad desarrollada con una comunidad rural vecina (CEPT N° 2); observación participante en dos encuentros provinciales y un encuentro regional en el marco del programa "Jóvenes y arraigo" implementado por FACEPT. Festejo de 30 años de FACEPT en Hunter, Rojas. Encuentro con docentes del módulo de desarrollo local para compartir nuestras interpretaciones.
Febrero 2023 a septiembre 2023	Observación participante en una reunión del Consejo de Estudiantes del CEPT de Payró; observación participante en dos encuentros provinciales del programa "Actores del Programa CEPT", implementado por FACEPT; observación participante de un encuentro local y dos encuentros regionales (presencial y virtual) del programa "Jóvenes y arraigo"; actividad de formación vinculada a técnicas de investigación con estudiantes del CEPT de Pablo Acosta.
Octubre 2023 a la actualidad	12 entrevistas a estudiantes de CEPT N° 2; observación participante de nueve visitas docentes y del taller "Tejer Territorialidades", CEPT N° 2; observación participante de un encuentro regional (Región I), dos encuentros provinciales de jóvenes (2023 y 2024) y de un encuentro provincial para referentes del programa "Jóvenes y Arraigo".

Fuente: elaboración propia.

Tal como puede observarse en la tabla, principalmente hemos trabajado con la técnica de observación participante, permitiendo realizar registros detallados de varias actividades realizadas por los dos CEPT con los cuales estamos trabajando. Hemos realizado también 18 entrevistas a diversos actores vinculados al Programa CEPT y a las escuelas de alternancia en nuestro país. Nuestro enfoque metodológico es el de la etnografía colaborativa (Heras, 2014), la cual "no está pensada para transmitir resultados sino que presupone un pensamiento anticipatorio (colaborativo y colectivo) en su diseño y una serie de cuestiones indeterminadas a atender durante el trabajo" (Heras, 2014, p. 144). De esta manera, hemos establecido acuerdos con FACEPT, organización de segundo grado que nuclea a los CEPT, y con los directores de los CEPT, con los cuales estamos desarrollando la investigación, que se han formalizado en consentimientos informados.

Dentro de los acuerdos, se estableció compartir los registros que realizamos (a partir de transcripciones de las audiograbaciones de entrevistas e instancias de observaciones) tanto con la organización de segundo grado como con los docentes y consejeros de los CEPT. Hemos identificado que, en algunas ocasiones, estos registros son tomados por los docentes para diseñar actividades. También, los consejeros de los distintos CEPT utilizan nuestros registros para informar a otros miembros que no han podido asistir a algunos encuentros sobre lo ocurrido. Hemos generado instancias para compartir las interpretaciones que estamos

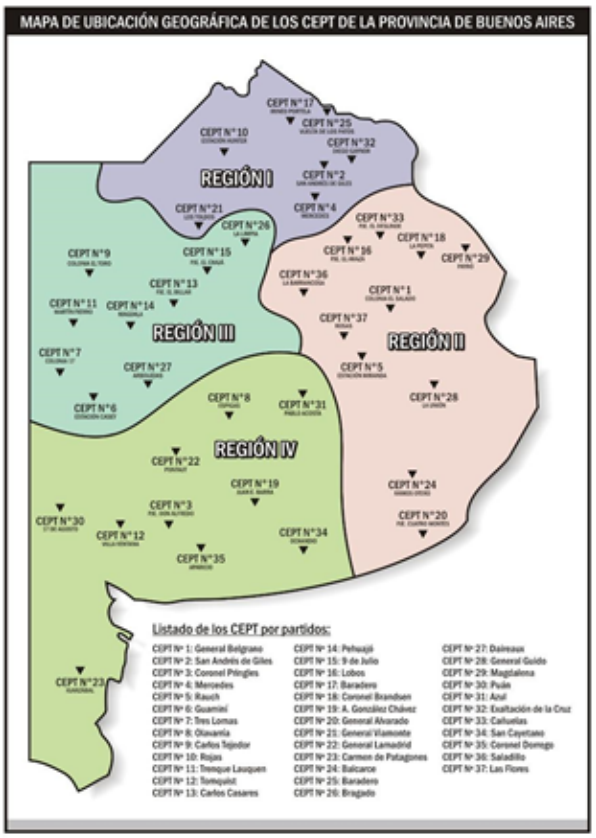
realizando tanto con tres docentes de los CEPT N° 1 y 2 como con los estudiantes de estos centros.

Como parte del enfoque colaborativo, también hemos recibido algunas demandas puntuales de algunos CEPT, que nos han expresado su interés para que acerquemos a los estudiantes algunas técnicas de investigación (realización de entrevistas, registros narrativos a partir de fotografías) y les informemos acerca de la carrera de investigador científico en nuestro país. En síntesis, partimos de considerar nuestro trabajo como una colaboración recíproca, partiendo de reconocer que los grupos y organizaciones, previo a establecer contacto con los equipos de investigación, desarrollan y sistematizan conocimientos con los cuales el investigador interactúa y colabora (Heras, Miano y Pagotto, 2017).

Si bien a través de los encuentros regionales y provinciales hemos estado en contacto con la mayor parte de los 35 CEPT actualmente en funcionamiento en la provincia y hemos desarrollado actividades puntuales con algunos de ellos, los dos CEPT con los cuales hemos desarrollado el trabajo etnográfico colaborativo se sitúan en la zona noreste de la provincia y pertenecen, de acuerdo con la clasificación del Programa CEPT, a la "Región I" (ver Figura 1). Los criterios de selección de estos dos centros fueron: cercanía geográfica de ellos entre sí; diferencias en cuanto a la concentración de la propiedad de la tierra en cada uno de los partidos a los que pertenecen; que cuenten con consejos de administración y de alumnos en funcionamiento; y que realicen actividades comunitarias vinculadas al desarrollo local.

Figura 1

Mapa de regiones CEPT, provincia de Buenos Aires


MAPA DE UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS CEPT DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
REGIÓN I
REGIÓN II
REGIÓN III
REGIÓN IV
Listado de los CEPT por partidos:
CEPT Nº 1: General Belgrano
CEPT Nº 2: San Andrés de Giles
CEPT Nº 3: Coronel Pringles
CEPT Nº 4: Mercedes
CEPT Nº 5: Rauch
CEPT Nº 6: Guaminí
CEPT Nº 7: Tres Lomas
CEPT Nº 8: Olavarría
CEPT Nº 9: Carlos Tejedor
CEPT Nº 10: Rojas
CEPT Nº 11: Trenque Lauquen
CEPT Nº 12: Tornquist
CEPT Nº 13: Carlos Casares
CEPT Nº 14: Pehuajó
CEPT Nº 15: 9 de Julio
CEPT Nº 16: Lobos
CEPT Nº 17: Baradero
CEPT Nº 18: Coronel Brandsen
CEPT Nº 19: A. González Chávez
CEPT Nº 20: General Alvarado
CEPT Nº 21: General Viamonte
CEPT Nº 22: General Lamadrid
CEPT Nº 23: Carmen de Patagones
CEPT Nº 24: Balcarce
CEPT Nº 25: Baradero
CEPT Nº 26: Bragado
CEPT Nº 27: Daireaux
CEPT Nº 28: General Guido
CEPT Nº 29: Magdalena
CEPT Nº 30: Pudú
CEPT Nº 31: Azul
CEPT Nº 32: Exaltación de la Cruz
CEPT Nº 33: Carlueles
CEPT Nº 34: San Cayetano
CEPT Nº 35: Coronel Dorrego
CEPT Nº 36: Saladillo
CEPT Nº 37: Las Flores

Fuente: elaborado por FACEPT.

Seleccionamos, para el análisis a realizarse en este artículo, dos instancias en las cuales hemos realizado observaciones participantes de actividades desarrolladas por el CEPT N° 1 con la comunidad, en las cuales han sido convocados, por el CEPT, actores diversos. Una de estas actividades se dio en el contexto de un programa implementado por FACEPT para fortalecer a diversos actores de los CEPT en sus capacidades de planificación y ejecución de proyectos con la comunidad rural. La segunda instancia se trata de una observación participante de una reunión del Comité de Desarrollo Local que tuvo lugar en abril de 2022. Estos son espacios creados por el Programa CEPT con el fin de diseñar e implementar proyectos que permitan mejorar la calidad de vida de las familias de los ámbitos rurales, a partir de la articulación con distintos actores del territorio. Hemos seleccionado estas dos instancias ya que nos permitirán identificar y analizar las problemáticas que emergen en estos espacios de interacción entre actores diversos, como así también las tensiones que se dan entre ellos y las posibilidades e imposibilidades de llegar a acuerdos y soluciones consensuadas.

Analizaremos los transcriptos a partir de tres categorías analíticas que se corresponden con las preguntas formuladas en la introducción: problemáticas, tensiones y posicionamientos sociales. En cuanto a la primera, nos referimos a un conjunto de necesidades que pueden llegar a convertirse en demandas en caso de que se configuren como horizonte para la acción de diversos actores, grupos u organizaciones (Miano, 2019). Por tensiones, nos referimos a las divergencias que pueden llegar a surgir al identificarse intereses encontrados entre los diversos actores. Finalmente, por posicionamientos sociales, nos referimos a los lugares que ocupan los actores en el espacio social en función de la propiedad o carencia de diversos tipos de capital (Bourdieu, 1998), partiendo de considerar que estos posicionamientos son dinámicos, es decir, existe un margen de indeterminación en relación con lo que se está disputando.

Análisis y resultados

Situación 1. Encuentro en escuela primaria de una comunidad rural vecina

Esta actividad se realizó en el marco de un programa denominado “Desde el Pie”, implementado por FACEPT durante el año 2018 e inicios de 2019, para todos los CEPT de la provincia. El objetivo general de dicho programa fue “promover espacios de organización comunitaria e institucional para la gestión de procesos de planificación participativa para el desarrollo local” (Documento 7°, encuentro Desde el Pie). Los encuentros se realizaban por región. En nuestro caso, acompañamos cinco de los ocho encuentros que se hicieron en la región I, en los cuales participaban seis CEPT. De cada uno de esos CEPT, asistían un docente con larga antigüedad en el cargo y un docente nuevo; un estudiante y dos miembros del Consejo de Administración. Esta configuración de diversidad de actores y trayectorias fue un requisito propuesto desde el propio programa, ya que, entre los objetivos específicos, se encontraba que aquellos que tenían más experiencia puedan acompañar a los más nuevos en instancias de planificación y trabajo con las comunidades vecinas. La mayor parte de los encuentros estuvo orientada a capacitar a los participantes para que puedan elaborar, hacia el final del programa, un proyecto con alguna comunidad vecina a partir de un diagnóstico participativo realizado en esa misma comunidad.

Podemos ver, a través de este programa, que FACEPT diseña e implementa acciones concretas para formar a docentes, estudiantes y miembros de las familias en actividades que ellos denominan "de promoción de la comunidad". De hecho, a los equipos de cada CEPT que recibían la capacitación, se los denominó "equipos promotores". El grupo del CEPT N° 1 eligió trabajar con una comunidad rural de aproximadamente 1.000 habitantes. Uno de los motivos por los cuales se seleccionó esta localidad fue el contacto previo con la escuela primaria rural y el hecho de que la estudiante que participó del equipo promotor vivía en esa comunidad y había asistido a esa escuela primaria.

En el mes de marzo de 2019, el grupo promotor del CEPT N° 1 asistió por primera vez a la escuela primaria rural de la localidad. Participaron de esta actividad, por parte del CEPT, las dos docentes, un miembro del Consejo de Administración (que es también egresado del CEPT y padre de un estudiante) y la estudiante. Por otro lado, de la escuela primaria visitada, estuvieron presentes la directora, cinco madres, un padre y ocho estudiantes. También nos encontrábamos allí dos miembros del equipo de investigación. Una de las dos docentes del CEPT fue la que coordinó la actividad, presentándola a los participantes de esta manera: "La idea hoy era conocernos y preguntarles a ustedes, como papás, como habitantes, ¿qué necesidades tienen o qué problemas visualizan en la comunidad que podamos, a través del CEPT, en conjunto, poder tratar de solucionar, colaborar?" (Transcripto de audio, marzo de 2019).

La primera en tomar la palabra luego de esta intervención de la docente fue la directora, que mencionó la posibilidad de hacer una huerta en la escuela, ya que ese proyecto les permitiría articular contenidos de distintas áreas, lo cual menciona como una exigencia actual de la Dirección General de Cultura y Educación. Las docentes comentan que es un proyecto interesante, que incluso los chicos pueden luego llevarse a sus casas parte de lo producido y que puede servir como espacio de encuentro para la comunidad. Hasta el momento, no intervinieron las madres y padres convocados. Una de las docentes del CEPT menciona que ya había visitado la comunidad en años anteriores para tomar unas muestras de agua para analizar. A partir de esta intervención, comienza a emerger una problemática que se convertirá en el centro del encuentro, que es la vinculada a las fumigaciones con agrotóxicos en las zonas rurales. En relación con esto, la directora de la escuela primaria plantea:

> Surgió como inquietud del ámbito rural el tema del agua, porque incluso hay una escuela que está muy castigada por las fumigaciones y los papás de un par de alumnos decidieron sacar a los chicos de la escuela, dijeron que van a hacer como una educación domiciliaria hasta que la escuela no les brinde algún tipo de seguridad. (Transcripto de audio, marzo de 2019)

Resulta interesante que, frente a la problemática de las fumigaciones con agrotóxicos, la responsabilidad pareciera recaer en la escuela por tener el agua contaminada, más que en los productores locales que fumigan cerca de las escuelas. De acuerdo con la ordenanza local, se puede fumigar hasta 100 metros de las casas particulares y escuelas (Ordenanza 2047/2017), aunque, según testimonios de los pobladores, muchas veces no se cumplen estas restricciones e incluso se realizan fumigaciones por la noche para no ser descubiertos.

Una de las madres presentes menciona que el cuidado frente a las fumigaciones debe ser de quien fumiga y que, en su caso, el dueño del campo en el cual viven les avisa cuando va a fumigar y ellos eligen si irse un par de días o quedarse. En la misma línea, la directora menciona que está bueno tener la información de cuándo se va a fumigar para que ese día los chicos no salgan afuera. Es llamativo cómo se da por sentada la situación de las fumigaciones recayendo la responsabilidad en los propios habitantes rurales en cuanto a las formas de protegerse de los efectos nocivos para la salud de los agrotóxicos.

El padre que estaba presente menciona: "Todos son conscientes, si vos tendés la ropa, si no tendés la ropa, si tomás el agua, si lavás el tanque, hay gente que por más que fumiguen nunca lava el tanque" (Transcripto de audio, marzo de 2019). Frente a estas intervenciones, las docentes del CEPT puntualizan que hay cuestiones legales y procedimentales a atender antes de hacer una fumigación (viento, insolación, radiación y distancia de las viviendas). Una de ellas menciona que, además de los aspectos legales, "son cuestiones de humanidad". Frente a esto, una de las madres menciona que hay que tener cuidado con ese tema porque "en cuanto te quejás mucho, te quedás sin trabajo".

Vemos aquí el nivel de complejidad que se plantea frente a la problemática de la fumigación con agrotóxicos para aquellas familias cuya principal ocupación es ser "encargados" o "caseros" en los campos en los que residen, es decir, son "trabajadores sin tierra propia" (Ratier, 2018, p. 104). Se está frente a una situación en la cual la familia depende enteramente del "patrón" en cuyo predio reside. Enfrentarse a las prácticas que realiza ese patrón implica, muchas veces, perder no sólo la ocupación principal, sino también la vivienda. Incluso, en algunos casos, varios de los padres que llevan a sus hijos al CEPT o los mismos miembros del Consejo de Administración son pulverizadores.

A partir de una iniciativa enmarcada en un programa orientado a la promoción de espacios comunitarios para planificar de forma participativa acciones para mejorar la calidad de vida de los habitantes del medio rural, identificamos la complejidad de las tensiones vinculadas a los posicionamientos sociales y condiciones de vida de los diversos actores que se articulan en estos espacios. En esta actividad, emerge una problemática presente en la zona rural en la cual está localizado el CEPT N° 1, vinculada a la fumigación con agrotóxicos. En relación con este tema, las tensiones parecen darse entre las docentes del CEPT y las familias de la escuela con la cual se proponen hacer el diagnóstico participativo. Mientras el posicionamiento de las docentes es explicitar los riesgos de las fumigaciones, informar acerca de las formas correctas de aplicar los agrotóxicos y de los mecanismos para realizar denuncias, ponderar estas prácticas en relación con el cuidado de la vida y explicitar que las familias tienen derecho a vivir en un ambiente saludable, las familias, conociendo las implicancias que puede llegar a tener para sus ocupaciones y situaciones habitacionales adherir a la postura de las docentes, plantean un posicionamiento en el cual la responsabilidad recae en los propios habitantes que son fumigados y en los recaudos que deben tomar. La tensión de fondo son las reglas de un modelo de producción que deja a las familias frente al dilema de tener que convivir en un ambiente contaminado o perder el trabajo e incluso, en varias ocasiones, un lugar donde vivir.

En este contexto, surge el interrogante sobre las posibilidades que generan estos espacios de encuentro entre el CEPT y la comunidad en relación con la mejora de la calidad de vida de estas familias. Vemos, aquí, que emerge una problemática (aun cuando la

propuesta inicial era otra, es decir, la de realizar huerta) que no logra convertirse en una demanda por las complejidades de las condiciones de vida de las familias. Sin embargo, consideramos que iniciativas como esta logran visibilizar problemáticas acuciantes presentes en los contextos rurales hoy. Si bien la propuesta final fue la realización de la huerta, las docentes acercaron, luego, algunos elementos en relación con la problemática que había emergido: un plan de actuación en caso de fumigación, la ordenanza local en la cual se estipulan las distancias y tipos de químicos que pueden aplicarse en "Áreas sensibles" (cerca de escuelas y hogares) y folletos que el propio CEPT elaboró con información vinculada a esta problemática.

Situación 2. Reunión del Comité de Desarrollo Local

Junto con los Consejos de Administración, los Comités de Desarrollo Local (CDL de aquí en adelante) son las dos figuras institucionales más importantes de los CEPT para planificar acciones y políticas vinculadas al desarrollo de la comunidad. Mientras que el primero está conformado, en su mayor parte, por padres y madres de estudiantes del CEPT, el CDL se conforma a partir de la convocatoria que el propio CEPT realiza a productores de la localidad, representantes de entidades vinculadas al agro, funcionarios del gobierno local, docentes, egresados y padres y madres de estudiantes del CEPT. Como puede notarse, tiene una conformación más heterogénea que el Consejo de Administración, ya que, si bien el CDL se crea a partir de la convocatoria que realiza el CEPT, la mayor parte de los integrantes no tienen un vínculo directo con este. Entre los principales objetivos del CDL, se encuentran:

> Proponer planes y programas de desarrollo local, evaluar los proyectos productivos de los egresados, promover alianzas estratégicas con los municipios, empresas y organizaciones intermedias, insertar los proyectos institucionales del CEPT en las actividades económicas y productivas de la comunidad, ofrecer asesoramiento técnico permanente y, en general, debatir y concertar la orientación general del CEPT y su estrategia de desarrollo. (Barsky *et al.*, 2009)

Durante 2022, se realizaron tres reuniones del CDL convocadas por el CEPT N° 1 (abril, junio y agosto). A continuación, desarrollaremos las problemáticas, posicionamientos y tensiones que identificamos en la segunda de las reuniones, ya que a esta asistieron representantes del municipio local, a diferencia de las otras dos, en las cuales no había representantes de ese estamento. Estuvieron presentes: la directora y tres docentes del CEPT, dos miembros del Consejo de Administración, un docente jubilado, un productor local, el presidente de la Sociedad Rural local (SR de aquí en adelante) y tres representantes del municipio local (la secretaria, un representante de obras públicas y un representante del área de turismo). Por parte de nuestro equipo de investigación, concurrimos dos integrantes.

Durante la mayor parte de la reunión, se plantearon dos problemáticas. Por un lado, el mal estado de los caminos rurales y, por otro, la inseguridad. Analizaremos las tensiones y posicionamientos de los actores en relación con el primero de los temas, ya que fue el que ocupó mayor parte en la reunión y porque hemos documentado, en nuestro trabajo de campo, que se trata de una problemática que afecta cotidianamente a las familias rurales. El planteo

fue realizado por el presidente de la Sociedad Rural local luego de que la directora mencionara que la idea de ese espacio era "visualizar y proponer proyectos para la comunidad rural". El presidente de la SR plantea que es imposible transitar por los caminos rurales, principalmente por la presencia del acacio negro, y menciona la ausencia del municipio local en la manutención de los caminos. Frente a esto, el representante de obras públicas del municipio plantea que es imposible limpiar los caminos de todo el partido únicamente con las dos máquinas con las que cuenta el municipio. El presidente de la SR menciona que hay otras posibilidades además de hacer la limpieza con las máquinas (que, además, según su opinión, no soluciona el problema porque, al arrancar la maleza, esta vuelve a crecer), vinculadas con la aplicación de agroquímicos:

> SR: en diez años tenés el mismo problema, hoy hay que ver el tema del uso de agroquímicos para el control.
> Municipio: bueno, eso hay que averiguar con ambiente.
> Directora: claro, no sé si se puede.
> SR: bueno, hay un tema que es real, con el dengue todos fumigamos en medio del pueblo, no pasó nada, esto es una plaga declarada, hay que ver por dónde le damos, no digo que mi solución sea la que corresponde. (Transcripto de audio, junio de 2022)

Vemos, en esta interacción, que la directora del CEPT explicita una duda en relación con la propuesta planteada por el presidente de la Sociedad Rural, avalando lo dicho por el representante del municipio local. Al igual que en el ejemplo anterior, vuelve a estar presente en la discusión el tema del uso de agrotóxicos. Hemos identificado que, durante el tratamiento de esta problemática vinculada al estado de los caminos rurales, en varias ocasiones, el CEPT funcionó como mediador entre la tensión que se generó entre los representantes del municipio local y el presidente de la Sociedad Rural. Por ejemplo, frente a la crítica de este último de la ausencia del municipio local en el arreglo de los caminos, nuevamente la directora avala lo mencionado por el representante del municipio local, mencionando que: "tenés 1.200 kilómetros de camino de tierra y dos máquinas". A su vez, frente al reclamo del presidente de la Sociedad Rural, uno de los representantes del municipio local menciona que, en varias ocasiones, son los mismos productores los que rompen los caminos, ya que transitan cuando llueve con sus camionetas dejando "huellones". El productor que estaba presente manifiesta que él tiene un vecino que tiene un emprendimiento turístico y necesariamente, en algunas ocasiones, tiene que movilizarse aun con lluvia para entrar y sacar gente de su predio.

Al igual que en la situación anterior analizada, vemos que se generan conflictos en relación con las diversas ocupaciones que desarrollan los habitantes en las zonas rurales hoy, en las cuales se puede percibir una refuncionalización de los espacios rurales. Por momentos, el encuentro parecía polarizarse por la tensión generada entre el presidente de la Sociedad Rural y los representantes del municipio, frente a lo cual, uno de los docentes del CEPT presente interviene para reorientar el sentido de ese encuentro: "esto no es una mesa de reclamos, la idea es ver qué podemos hacer en conjunto". Para ejemplificar, menciona un proyecto que se vincula con el de los caminos, que consiste en una articulación entre el municipio local, el CEPT y la escuela secundaria técnica de la localidad para hacer un

relevamiento de los lugares en los cuales es necesario poner señalética en los caminos, elaborar los carteles e instalarlos.

Hacia el final de este encuentro, la consejera del CEPT que estaba presente menciona las dificultades que tiene como pequeña productora agroecológica para comprar insumos y comercializar su producción, poniendo sobre la mesa una nueva problemática no abordada hasta el momento en la reunión:

> A: hoy me levanté a las cuatro y media de la mañana y me fui al campo a ayudarle a mi papá a cosechar (…) lo que a mí me angustia, porque nosotros somos chiquitos, es tristísimo no poder comprar semillas de tomates que está valuada en oro (…) me ha pasado de dejar a la bebé, levantarme a las cuatro para llevar las plantas de lechuga a Luján porque me pagaban 50 pesos más por cajón, acá no tenemos una política que defienda a los pequeños productores o una oficina que como productores nos dé un impulso, créditos. (Transcripto de audio, junio de 2022)

La secretaria del municipio local menciona que pidió un relevamiento para conocer cuántos pequeños productores hay en la zona, para conocer mejor el sector. La directora del CEPT, a su vez, menciona que un posible proyecto podría ser reunir a varios pequeños productores locales y ofrecerles un espacio para poder comercializar su producción.

En esta instancia, el CEPT convoca a diversos actores con el fin de elaborar en forma conjunta proyectos que mejoren la calidad de vida de las familias rurales. Estos actores, a su vez, representan intereses diversos que, en ocasiones, aparecen como antagónicos y generan que no se pueda construir un horizonte común de acción. La Sociedad Rural local representa los intereses de los medianos y grandes productores locales. En este ejemplo, si bien el presidente de la Sociedad Rural plantea una problemática que afecta a todos los habitantes rurales (el mal estado de los caminos), la forma que propone para solucionarla no pareciera generar consenso en los demás actores. Incluso, podría ser perjudicial para varias familias, como la de la consejera presente, que tiene producciones agroecológicas.

Se destaca el rol que cumplen la directora y los docentes que estuvieron presentes para restituir el sentido del encuentro, cuando parecía orientarse a echar culpas al gobierno local, al mencionar que la propuesta es realizar un trabajo en conjunto. Vemos, así, cómo estas instancias creadas por los CEPT para el trabajo con la comunidad apuntan a una metodología de trabajo que se rige por la búsqueda de consensos, más que por la prevalencia de intereses sectoriales. Si bien de esta reunión no se concretó qué proyecto o propuesta elaborar, identificamos que se abrió un espacio en el cual visibilizar y comenzar a discutir, entre actores diversos, posibles soluciones a las problemáticas que enfrentan hoy las familias que habitan en la ruralidad. A su vez, consideramos la relevancia de que, a través de un espacio convocado por el CEPT, las madres y padres de los estudiantes puedan sentarse en una misma mesa con representantes del municipio local para manifestar sus dificultades cotidianas y dejar abierta una posibilidad de elaborar posibles soluciones.

Consideraciones finales

Las articulaciones entre comunidad, familia y escuela en los CEPT están contempladas en la figura de la cogestión. Tal como mencionamos más arriba, la alternancia se originó a partir de la acción colectiva de familias del ámbito rural frente a la necesidad de contar con una oferta de educación secundaria que evite el desarraigo de los jóvenes. Se creó, así, una nueva institucionalidad escolar que contempló dispositivos específicos para que esa iniciativa familiar y comunitaria tenga un espacio de participación en condiciones de paridad respecto a otros actores presentes en la institución educativa (docentes y supervisores). A esa configuración institucional, se la denominó cogestión.

A través de los ejemplos analizados, podemos identificar que, en los CEPT, las familias adquieren un rol estratégico, ya que participan junto a los docentes en espacios de tomas de decisión para mejorar la calidad de vida en los lugares que habitan. Destacamos que se trata de familias que usualmente, en un contexto social más amplio, se encuentran relegadas de esas posibilidades de tomas de decisión. En síntesis, a partir del análisis de las dos instancias presentadas aquí, podemos identificar que el diseño institucional de los CEPT lleva a instituir a las familias en un rol activo en los vínculos entre la escuela y la comunidad, alejándose, así, de espacios más tradicionales asignados a la participación de las familias en las escuelas. Ahora bien, pudimos observar que, para que ese rol efectivamente se pueda realizar, las familias se encuentran acompañadas por docentes y la directora del Centro. Al mismo tiempo, destacamos la importancia de promover espacios y programas desde la organización de segundo grado para la capacitación de las familias en relación con la formulación de proyectos con las comunidades.

Retomando las preguntas planteadas en este trabajo, podemos ver que, en estos espacios de encuentro entre el CEPT, las familias y la comunidad, emergen dos problemáticas que forman parte de la vida cotidiana de las familias rurales. Por un lado, el mal estado de los caminos rurales y, por otro, las fumigaciones con agrotóxicos. La primera es una problemática de larga data en los ámbitos rurales y hemos documentado, en nuestro trabajo de campo, que las familias han desarrollado diversas acciones para intentar paliar esta situación (desde crear grupos de WhatsApp para informarse en relación con el estado de los caminos hasta realizar reclamos en el municipio local que generen algún tipo de disrupción, por ejemplo, llevar una torta para festejar los años que hace que no se realiza tal o cual arreglo). En cuanto a las fumigaciones con agrotóxicos, notamos que es un tema que genera tensiones entre los diversos actores. En la localidad, se han creado grupos que denuncian esta problemática y que han instalado el problema en la agenda pública local. Más allá de eso, documentamos que existen resquemores en varios sectores para discutir el tema.

Hemos identificado que las tensiones tienen que ver con los posicionamientos de los diversos actores que participan de los espacios analizados. En algunas ocasiones, vemos que estas tensiones no llegan a generar los consensos necesarios para orientar las acciones de todos los actores para resolver las problemáticas planteadas, o bien que se proponen soluciones que podrían, incluso, ir en contra de los intereses de algunos de los actores presentes. La cogestión requiere la construcción de consensos a partir de la articulación de actores que ocupan posiciones diversas. Hemos identificado que las transformaciones que se dieron en las últimas décadas, en la zona rural de la localidad en que está situado el CEPT,

conllevan a una complejización de los procesos de participación comunitaria, en la cual se convoca a una multiplicidad de actores. La diversificación de las actividades que se realizan en las zonas rurales, las condiciones de vida profundamente desiguales de los actores que conviven en ese espacio, la convivencia de distintos modelos de producción, entre otros elementos, dificultan las posibilidades de lograr acuerdos que permitan acciones conjuntas para mejorar la calidad de vida en las zonas rurales. En este contexto, el CEPT genera los espacios para que emerjan las problemáticas y tensiones, intentando garantizar el propósito del trabajo colectivo de esos espacios frente a las pujas de poder que presentan los diversos actores.

Si contextualizamos estas acciones con el relevamiento bibliográfico realizado, en el cual identificamos que, en los vínculos que se establecen entre escuelas, familias y comunidad prevalecen prácticas tradicionales referidas a los roles que deben ocupar las familias en relación con el espacio escolar, podemos ponderar el lugar que los CEPT le atribuyen a las familias, instituyéndolas como agentes activos en relación con las problemáticas presentes en las comunidades y con las posibilidades de generar proyectos y políticas para mejorar su calidad de vida. Identificamos, también, que estos procesos encuentran limitaciones vinculadas a las complejidades de los posicionamientos sociales de los distintos actores que interactúan, tal como lo mencionamos más arriba. Más allá de estas limitaciones, destacamos la potencialidad de estos procesos para visibilizar problemáticas que se encuentran, en algunas ocasiones, censuradas, e intentar acercar soluciones, información, puntos de vista y herramientas concretas a las comunidades.

S/T, óleo sobre tela, **Jimena Cabello**

Referencias bibliográficas

Amaral do, A. P. (2013). *A pedagogia da alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru: limites e potencialidades* [Tesis de Maestría]. Universidade do Estado de Mato Grosso.

Ameijeiras, M. J. (agosto de 2006). Participación comunitaria: una mirada desde las bases. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.* Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Bock, M. L. y Fagundes, E. M. (noviembre de 2014). Casa Familiar Rural: Contribuições para a educação dos jovens do campo no município de Pinhão/PR. *IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnología*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa.

Bourdieu, P. (1998). *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bravo-Delgado, M., Ramírez-Ramírez, L. N. y Escobar-Pérez J. Z. (2020). Retos y realidades de la participación social en educación básica: revisión sistemática de bibliografía. *Revista Electrónica Educare*, *24*(3), 1-18. http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.16

Briseño, J. (2015). Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*, *23*(1),1-24. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2081

Cerletti, L. B. y SANTILLÁN, L. (2018). Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 87-103. https://doi.org/10.34096/cas.i47.3842

Da Silva, C. (2019). Gênero caderno da realidades nas prácticas educativas da pedagogía da alternância. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (58.3), 1051-1083. http://dx.doi.org/10.1590/01031813547615832019

de Investigación Educativa, *20*(65), 347-368.

Dinova, O. (1997). *Escuelas de alternancia "Un proyecto de vida": educación rural por un campo mejor.* GEEMA.

Feito, M. C. (2014). *Ruralidades, agricultura familiar y desarrollo. Territorio del periurbano norte de la provincia de Buenos Aires*. La Colmena.

Fernández, M. C. y Welti, M. E. (2006). Historia y desarrollo de las escuelas de la familia agrícola en la provincia de Santa Fe: una singular articulación de saberes socialmente productivos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *1*, 169-184.

Galer, A. P., Ejarque, M., Mathey, D. y MUSCIO, L. (2023). *Arraigo rural. Condiciones de vida, políticas y estrategias de las familias productoras en Argentina.* Editorial Teseo.

Giordani, G. (2023). Agroecología y persistencia en el medio rural. Análisis de casos de familias productoras chacareras del centro oeste de Buenos Aires. En A. P Galer, M. Ejarque, D. Mathey y L. Muscio (Comp.), *Arraigo rural. Condiciones de vida, políticas y estrategias de las familias productoras en Argentina* (pp. 169-191). Editorial Teseo.

Godhino, E. (2013). Pedagogia da alternância. *Terceiro Incluido*, *3*(2), 118-124.

Granerau, P. J. (2023). *El libro de Lauzun. Historia del origen de las escuelas de alternancia.* Dunken.

Heras, A. I. (2014). Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo: alcances y tensiones en las relaciones investigación-sociedad. *Población y sociedad*, *21*(2), 137-150.
https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/31

jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana* Lamas, H. (2016). La pedagogía de la alternancia. *Apuntes Psicológicos*, *1*(2). https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/ view/869

Heras, A.I., Miano, A. y Pagotto, A. (2017). Una apuesta por la vida. Ética y estética en formas colectivo-solidarias. *Nómadas,* N°46, 129-149.

Mercado, R. y Sánchez, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de Monge, Y. (2016). *Formación en alternancia de jóvenes rurales.* Noveduc.

Miano, A. (2019). Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* Vol. XLIX, N°2, 121-152.

Miano, A. y Heras, A. I. (2019). Un análisis histórico y geográfico de la articulación de actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia. *Estudios Geográficos,* 80 (287), e013. https://doi.org/10.3989/estgeogr.201930.010

Miano, A y Lara Corro, E. (2018). Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa,* N°27, 60-89.

Normativa específica para el Programa C.E.P.T. [Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires], 2006.

Pentecotheau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universi-taire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Reveu Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, *1*(28).

Petrelli, L. (2010). Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente. *Avá. Revista de Antropología*, (17), 1-20.

Pettiti, E. M, y Rodriguez, L. G. (2013). El movimiento de la Pedagogía de la Alternancia en la escuela rural: desde Francia a la Argentina (1968-1983). *Revista de Historia Americana y Argentina*, *58*(1),185-214. https://doi.org/10.48162/rev.44.042

Ratier, H. (2018). Sobrevivir sin tierra. Estrategias para reproducirse y crecer entre encargados de campo y empleados rurales. En H. Ratier, *Antropología rural argentina: etnografías y ensayos. Tomo II.* Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Ricca, C. y Dubois, D. (2019). Tiempos, voces, luchas: organización y estrategias de un colectivo socio-ambiental en el campo bonaerense. *I Congreso Internacional de Ciencias Humanas*. Universidad Nacional de San Martín, San Martín.

Rotman, J. (2015). Escuela de la Familia Agrícola: lo que excede a la innovación educativa. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Santana da Silva, L. (2012). Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE): espaço de for-mação da classe trabalhadora e suas implicações na práxis educativa. Entrelaçando. *Revista Electrónica de Culturas e Educação*, *1*(6), 75-93.

Santillán, L. (2009). Antropología de la crianza; la producción social de un "padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Etnográfica*, *13*, 265-289.

Sili, M. (2019). La migración de la ciudad a las zonas rurales en Argentina. Una caracterización basada en estudios de caso. *Población y Sociedad*, *26*(1), 90-11.

Silva Araujo, J. C. y Calvacante, L. (2023). Escolas Famílias Agrícolas: Contribuição da Pedagogia da Alternância na formação de jovens críticos/as. *Educação, Sociedade & Culturas*, (64), 1-22.

Sousa da, A. P., Vaz de Mello, R. M. y Rodrigues, J. (2016). Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, *1*(2), 402-427. https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p402

Southwell, M. (2020). Agricultural family Schools in the "pampa gringa", historical traces between the particular and the universal". *Espacio, Tiempo y Educación*, *7*(1), 147-161.

Vega, Y. y Kindernecht, N. A. (2022). Construcción de políticas públicas en San Andrés de Giles. El caso de la ordenanza de restricción del uso de agrotóxicos como arena de conflictos. *II Congreso Internacional de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín, San Martín*.